

FUENTE:

Vélaz de Medrano, C. (Ed.), Ferrándis, A., Díez, M. y Alonso, C. (2009): *Educación y protección de menores en riesgo*. Barcelona, Ed. Graó. Serie: Acción comunitaria y socioeducativa. Col.: Crítica y Fundamentos. Páginas.: 294. ISBN: 978-84-7827-713-1.

Capítulo 1. ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO Y SOCIOEDUCATIVO: LA COLABORACIÓN MULTIPROFESIONAL PARA RESOLVER PROBLEMAS EDUCATIVOS DESDE EL ENFOQUE COMUNITARIO (pp. 1-190)

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

INTRODUCCIÓN

Sin excluir la necesaria intervención directa que en ocasiones han de realizar los profesionales de la ayuda sobre los propios menores y familias en riesgo o en conflicto social, hay un modelo de intervención que ha tenido y tiene enorme importancia para dar respuesta a este tipo de problemas. Desde los años setenta, ha tomado un papel relevante la función de *asesoramiento, apoyo o consulta* que algunos profesionales de la ayuda especializada en el campo de la educación (orientadores y educadores sociales, entre otros), prestan a otros profesionales –profesores, miembros del poder judicial, etc.- e instituciones –escuelas o familias- para que puedan afrontar en mejores condiciones o con mejor criterio problemas o decisiones educativas de especial complejidad. Este es el tema en que se centra el presente capítulo, cuyo supuesto de partida es aquella vieja máxima de que “nadie sabe más que todos juntos”, que por lo demás es una condición indispensable de la intervención en problemas tan diversos y complejos como los que se plantea la educación.

En concreto, el capítulo aborda distintos aspectos (teóricos, metodológicos y éticos) de la labor de asesoramiento o consulta que un orientador o un educador social pueden prestar a otros profesionales que trabajan en centros escolares (de educación infantil,

primaria y secundaria), en servicios sociales, organizaciones no gubernamentales, o en otro tipo de instituciones públicas y privadas que se ocupan de la protección, educación, formación e inserción social de menores en riesgo. Esta labor asesora puede llevarse a cabo, bien desde dentro de las propias instituciones (como profesional de apoyo interno), bien prestando apoyo externo (desde los equipos multiprofesionales sectoriales, los centros de formación y recursos para profesores, o desde los servicios sociales y otras unidades de atención al menor y la familia de la Administración pública). El asesoramiento a otro tipo de profesionales también vinculados a la problemática que nos ocupa –como es el caso de jueces y fiscales-, se abordará en el Capítulo 3, centrado en la atención a menores en conflicto social y en el proceso de mediación entre el menor infractor y la víctima para favorecer la adopción de medidas educativas de conciliación y reparación.

1.1. EL MODELO DE INTERVENCIÓN COMO ASESORAMIENTO. DEFINICIÓN Y PERSPECTIVAS

El asesoramiento entre profesionales para dar respuesta a problemas individuales o institucionales, es una práctica habitual en el campo de las ciencias sociales desde mediados del siglo XX, cuyas primeras iniciativas surgieron en el campo de los servicios sociales y de las organizaciones empresariales.

Pese a ser una actividad con una larga trayectoria¹, podemos afirmar que la función asesora –especialmente en el ámbito de la educación-, sigue construyendo aún hoy sus señas de identidad, quizá precisamente por la diversidad de campos disciplinares o profesionales en los que se ha venido desarrollando: el Trabajo y la Educación Social, la Teoría de las organizaciones, la Psicología, la Pedagogía o la Orientación educativa. A lo largo de este tema nos proponemos definir la función asesora, y sintetizar las aportaciones más relevantes realizadas por cada uno de estos campos a la identidad y modos de proceder de los asesores o agentes de apoyo en el ámbito de la educación en general, extrayendo las oportunas conclusiones para la educación social en particular.

¹ Sus antecedentes se remontan al siglo XIX, en la consulta clínica entre profesionales de la medicina y de la psiquiatría.

1.1.1. El concepto de asesoramiento

Desde que Frank escribiera en 1936 sobre *“La sociedad como paciente”*, existe un cierto consenso acerca de que muchos problemas son producto de modelos imperfectos de organización social. Esto, unido al insuficiente número de profesionales existente en el sector servicios, ha hecho que desde entonces uno de los mayores esfuerzos realizados por las denominadas “profesiones de ayuda” para mejorar la capacidad de la sociedad y de las organizaciones sociales en la resolución de los problemas de sus miembros se haya centrado en el diseño y aplicación de la consulta o asesoramiento, es decir, en el apoyo y formación entre profesionales.

Al tratarse de una actividad o modelo de intervención transversal a diversos campos profesionales y disciplinares, haremos en primer lugar una aproximación a sus rasgos generales distintivos, para lo que vamos a recurrir a algunas definiciones ya clásicas (Cuadro 1).

Cuadro 1. Concepto de asesoramiento o consulta

<i>“Proceso interactivo de ayuda –una serie de pasos dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales-. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica –el asesor- y el otro, generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora”.</i>	Kadushin, 1977, p. 25.
<i>“Es una interacción en dos sentidos –un proceso de buscar, dar y recibir ayuda-. Se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio”.</i>	Lippit & Lippit, 1986, p. 1
<i>“El asesoramiento es un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus similar. Se inicia a petición del consultante, quien tiene plena libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al asesorado en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las metas del asesor: ofrecer un punto de vista objetivo; ayudar a mejorar destrezas de resolución de problemas; a incrementar la libertad de elección del asesorado; apoyar al asesorado en las elecciones hechas; incrementar la conciencia del asesorado acerca de los</i>	Aubrey, 1990, p. 3.

<i>recursos válidos para tratar con los problemas persistentes”.</i>	
<i>“Se suele aplicar la denominación de asesoramiento a las labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo, y el otro está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución”.</i>	Rodríguez Romero, 1996a, p. 16.

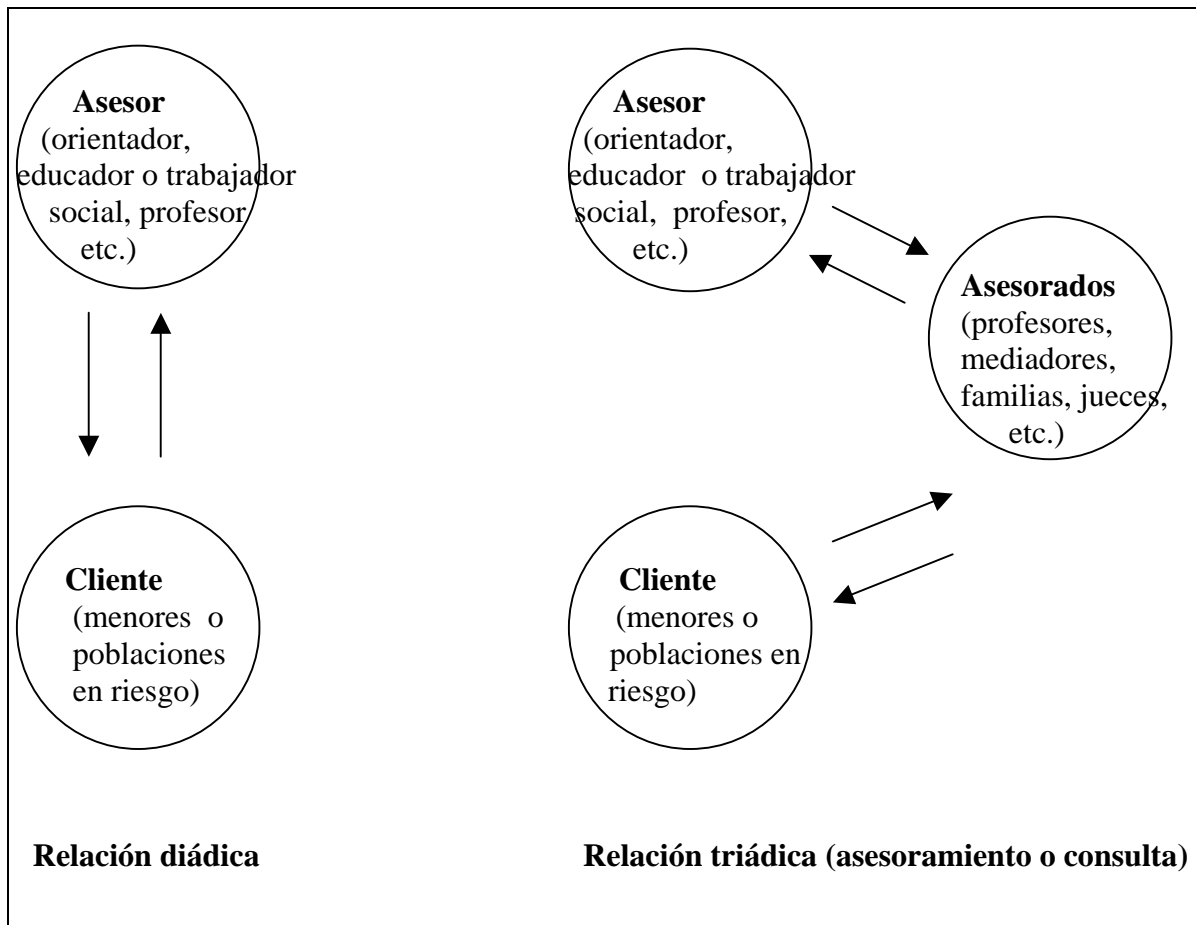
En las definiciones presentadas en el Cuadro 1, los distintos autores van aportando muchos de los elementos sometidos a discusión en el tema del asesoramiento en general, y del asesoramiento en educación en particular: el tipo de relación asesor-asesorado/s, el estatus profesional de ambos, el origen de la demanda de asesoramiento, los potenciales participantes en la interacción (individuos, grupos u organizaciones), entre otros.

Como ha señalado Rodríguez Romero (1996a, p. 17), en la literatura sobre el tema se aprecia una gran concordancia en torno a los rasgos que caracterizan la labor asesora sea cual sea el ámbito profesional en el que se ejerza:

- Es un servicio indirecto de un profesional, que recae sobre el profesional (o profesionales de una organización) que trata/n directamente con la clientela. Es una relación triádica “asesor-asesorado-cliente”, a diferencia del modelo clínico que establece una relación diádica “profesional-cliente”. *“El cliente y el asesorado pueden ser una persona o una organización. El asesor suele ser una persona, organización o servicio especializado”* (ver Figura 1).
- Es un elemento importante del desarrollo de las organizaciones.
- Es una interacción o comunicación bidireccional con el objetivo de ayudar a resolver problemas.
- Se produce entre profesionales del mismo estatus, que se reconocen y aceptan cada uno en su conocimiento, experiencia, autonomía y responsabilidad
- No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado.
- Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.
- Se tratan asuntos y problemas prácticos.
- Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.

- La resolución del problema va acompañada de la capacitación de asesorado para enfrentarse a problemas similares en el futuro.

Figura 1.- Relación triádica (modelo de asesoramiento o consulta) versus Relación diádica (modelo clínico)



Aunque para la mayoría de los autores el asesoramiento o consulta es un proceso de colaboración que tiene lugar entre profesionales, otros autores (Brown y Sebralus, 1988) consideran innecesario que el consultante sea un profesional, como es el caso de los padres y madres que necesitan el asesoramiento de un experto. Por nuestra parte consideramos que el apoyo a las familias con objeto de mejorar indirectamente el cuidado y educación de sus hijos es un tipo de asesoramiento, aunque sin duda tiene unas características específicas ya que, entre otras cosas, no siempre será posible establecer unas relaciones simétricas de colaboración. Sobre este tipo de asesoramiento se podrán ver numerosas situaciones y ejemplos en el capítulo 2 de esta obra, a propósito del sistema de protección a la infancia en riesgo social por maltrato, abuso o abandono.

Volviendo a la definición de la labor asesora, hay que decir que pese al aparente consenso teórico que se aprecia en la literatura sobre el tema, encontramos diferentes interpretaciones y matizaciones de estos rasgos que acaban dando lugar a muy distintos tipos de asesoramiento en la práctica -unos más deseables que otros-, como tendremos ocasión de argumentar a lo largo del capítulo².

La cuestión es que, más allá de las definiciones generales, el asesoramiento en educación se enfrenta a unas cuestiones clave cuya respuesta es lo que verdaderamente diferencia unas prácticas asesoras de otras, y que en último término determinan los objetivos reales a los que sirven. Podríamos sintetizar estas cuestiones básicas en dos:

a) Cuestiones relativas a los procesos de difusión y diseminación del conocimiento.

La educación es el mayor sistema de producción, distribución y utilización de conocimiento que existe en las sociedades desarrolladas. Estos tres procesos –producción, distribución y utilización- conllevan la existencia y actividad de distintas instituciones y perfiles profesionales. Siendo esto así, no es posible dejar de plantearse una serie de preguntas, estrechamente relacionadas entre sí, cuya respuesta va a condicionar de manera importante los procesos de innovación educativa:

- Cómo diseminar o difundir un cuerpo de conocimientos en constante renovación, desde los denominados “centros de producción del saber”, hasta los usuarios del mismo.
- Qué se entiende por “centros de producción del saber” en materia educativa: ¿las universidades o centros de investigación y formación, o también las propias escuelas y los servicios socioeducativos como fuentes privilegiadas de conocimiento basado en la experiencia?.

² West & Idol (1987) realizaron la primera revisión sistemática de los modelos de asesoramiento en distintos ámbitos profesionales, encontrando 10 modelos diferentes: a) De salud mental; b) Conductual; c) Organizativo de relaciones humanas; d) Pensamiento organizativo; e) Conflicto social; f) De proceso; g) Clínico; h) De programas; i) De entrenamiento o formación; j) Colaborativo). Aunque dicha revisión es considerada la más completa y sistemática, otras revisiones posteriores se deben a Erchul y Conoley (1991), Dustin & Ehli (1992), Baez de la Fe y Bethencourt (1992), Rockwood (1993). En España fue pionero el trabajo de Escudero y Moreno (1992).

- Qué se entiende por “conocimiento”. Aquí subyace la vieja polémica acerca de la presunta superioridad jerárquica del conocimiento teórico (derivado de la investigación básica), sobre el conocimiento de los prácticos.
- Qué tipo de conocimiento ha de construirse/transferirse a través del asesoramiento: sólo los aspectos más técnicos (información, técnicas, programas e instrumentos de trabajo, etc.) o también los aspectos procedimentales referidos al funcionamiento institucional (identificación de problemas y necesidades; procesos de comunicación, coordinación y negociación; estrategias de diagnóstico y comprensión de las situaciones y las organizaciones; procesos de planificación y toma de decisiones; estilos de liderazgo; evaluación, etc.).

b) Cuestiones de valor o posiciones ideológicas.

Como casi toda práctica profesional, el asesoramiento no es una actividad neutral o libre de valores y creencias. Aunque vinculado al tema de la difusión del conocimiento, en este caso el eje de análisis se sitúa en el tipo de relación o interacción que se crea entre los profesionales que protagonizan el proceso de asesoramiento, y en los objetivos que con ello promueve el poder político. Los aspectos clave a analizar son, fundamentalmente:

- La situación de dependencia-autonomía del asesorado, con respecto al asesor.
- Las relaciones de jerarquía-igualdad entre asesores y asesorados.
- La responsabilidad de asesores y asesorados en los procesos de cambio y mejora de la práctica profesional.
- La propia concepción de la educación y del cambio social que tengan asesores y asesorados, y el nivel de compromiso que asuman al respecto.

Abordaremos estas y otras importantes cuestiones al hilo del análisis de las distintas perspectivas y estilos de asesoramiento.

1.1.2. Perspectivas sobre el asesoramiento

Sintetizaremos a continuación, las aportaciones más relevantes de lo que, dependiendo de los autores, se vienen denominando modelos, enfoques, tradiciones o perspectivas (social, pedagógica, psicológica y psicopedagógica) de la labor asesora en educación.

1.1.2.1. La perspectiva social: asesoramiento comprometido y comunitario

Algunos autores (Rodríguez Romero, 1996a) señalan el surgimiento del asesoramiento en el ámbito de los servicios sociales, como una manera de superar el modelo clínico de intervención directa sobre los problemas de las poblaciones desaventajadas, con el propósito de extender a un mayor número de beneficiarios los avances del conocimiento especializado sobre los problemas derivados de la marginación o la desprotección social. Así, el personal de los servicios sociales, especializado en diagnosticar y resolver problemas de esta naturaleza (trabajadores y educadores sociales), comenzó a dedicarse con mayor intensidad a prestar apoyo a aquellos otros profesionales que, o bien tenían una intervención más directa con la población en riesgo -caso de los profesores, y de los trabajadores o educadores sociales en medio abierto-, o debían tomar decisiones que también afectaban profundamente al destino de los menores transgresores o en conflicto social, como es el caso de los jueces.

Desde esta perspectiva, surgen dos modalidades de asesoramiento que, manteniendo el mismo marco teórico, aportan algunos elementos diferenciales: se trata del asesoramiento “comprometido” y del asesoramiento “comunitario” (Sánchez Vidal, 1991; Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1996a).

En ambas modalidades, vinculadas con las teorías sociológicas del desarrollo, las metas últimas del asesor están marcadas por valores como la igualdad de oportunidades, la justicia social y, en definitiva, por el cambio social. En este caso, la intervención del asesor se centra en grupos sociales o comunidades (colectivos desaventajados social, cultural y económicamente) como unidad básica de prevención y promoción del cambio social, más que en la resolución de problemas de individuos aislados.

a) El asesoramiento comprometido

Desde este marco teórico, el trabajo del asesor es un proceso de ayuda a la liberación y emancipación sociocultural de personas o colectivos.

Los elementos diferenciales del asesoramiento entendido como una relación socialmente comprometida son los siguientes (Freire, 1994; Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1996a):

- Su marco teórico –próximo a la Sociología Crítica del conocimiento-, incorpora el análisis de las dinámicas de poder en la estructura social, de la hegemonía del conocimiento, y de la propia mentalidad de las clases o grupos dominados u oprimidos.
- Su principal objetivo es la *emancipación* de las personas o grupos, desenmascarando las claves de una cultura dominante que contribuye a silenciar u ocultar los problemas, necesidades, intereses y la propia realidad de los desfavorecidos. Dichas claves culturales no sólo son manejadas por el Estado, las instituciones y medios de comunicación, sino que están instaladas en la mentalidad misma de las personas, formando parte de su forma habitual de percibir la realidad.
- Requiere una toma de postura sobre el concepto de cultura –no hay una cultura única- y de poder cultural. Aunque se asume la diferencia entre el conocimiento sistematizado y científico y el conocimiento práctico y popular, se cuestiona la función social que puede comportar esta jerarquización cuando se sitúa el conocimiento científico en el terreno de lo verdadero, lo incontestable, lo objetivo y lo neutral, negando la presencia en el mismo de valores e intereses, y enmascarando su potencial utilización para ejercer influencia y control social.
- Teoría y práctica no están separadas ni tienen distinto estatus epistemológico, sino que se enriquecen en una relación dialéctica. Por ello, el agente de apoyo ha de promover un proceso de reconstrucción crítica del capital cultural de las personas, de sus experiencias y visiones de la realidad, para que puedan tomar decisiones más libres y conscientes acerca de su propia vida.

- Asigna al asesor (Freire habla de “educador radical”), el papel de agente que ayuda a la liberación y emancipación, pero no desde fuera, sino de manera comprometida con los sujetos y los grupos. Trabaja “con”, no “sobre” las personas.
- Todos los sujetos han de ser reconocidos como agentes de cultura, por lo que el asesor tratará de lograr “con ellos” la superación del fatalismo, y de explorar formas de relación que sobrepasen actitudes y comportamientos de pasividad, dependencia y destrucción (de sí mismos y del entorno) por otros que comprometan a cuestionar lo actual a la luz de lo posible. El asesor *“debe partir de las experiencias de los sujetos en su mundo, convertirlas en objetos de debate y confirmación, legitimarlas para afirmar a los sujetos, y proveer condiciones adecuadas que les permitan mostrar su voz y su pensamiento; el educador radical, en definitiva, ha de contribuir a crear un contexto de invitación que haga visibles el lenguaje, los sueños y los problemas que frecuentemente se mantienen implícitos”* (Escudero y Moreno, 1992, p. 71).

b) El asesoramiento comunitario

Además de compartir el compromiso social con el que plantea su trabajo el asesor desde el enfoque que acabamos de analizar, el asesoramiento comunitario aporta un elemento de gran importancia: la idea de que asesorar es facilitar poder a las comunidades y los individuos (*empowerment*), es decir, aumentar su capacidad para tomar decisiones sobre su propia vida.

Esta modalidad de asesoramiento tiene su propio marco teórico, asigna al asesor unos objetivos específicos, y demanda del asesor unas determinadas capacidades y habilidades. Dejamos aquí esbozados los principales rasgos de este modelo, ya que le dedicaremos un tema específico al final de este capítulo, por incorporar elementos centrales al ámbito de actuación del educador social.

En definitiva, la perspectiva social aporta un planteamiento general que consideramos de la mayor importancia. El asesoramiento no es un proceso limitado a seleccionar los conocimientos, métodos y técnicas más eficaces para resolver un problema. Cualquier

proceso de esta naturaleza remite a opciones ideológicas y de valor, y en función de cuáles sean éstas puede promover relaciones y prácticas profesionales de dominación/dependencia, o bien relaciones y prácticas que fortalezcan a los sujetos y las instituciones, y les capaciten para enfrentarse a los problemas de manera más reflexiva, crítica, creativa, dialogante y autónoma.

Por su parte, las dos perspectivas del asesoramiento que procedemos a analizar a continuación se refieren, desde distintos marcos teóricos, a las relaciones de apoyo que prestan determinados profesionales (orientadores, educadores sociales, pedagogos, psicólogos, profesores especialistas, etc.) a las escuelas y sus miembros para la resolución de los problemas encontrados en el ejercicio de su tarea educativa.

1.1.2.2. La perspectiva pedagógica: el movimiento por el cambio, la innovación y la mejora de la escuela

Es en el campo de la educación, y más concretamente en el movimiento por el cambio, la innovación y la mejora de la escuela, donde encontramos un marco teórico más sólido sobre el modelo de intervención como asesoramiento o consulta. El surgimiento del asesoramiento en educación no está ligado a una profesión específica, sino que diversos agentes educativos han ido asumiendo, a lo largo del tiempo, tareas de asesoramiento. En todo caso, el origen de esta actividad fue una cuestión de profesionalización de la gestión del cambio (Rodríguez Romero, 1996a, p. 80).

Como consecuencia de las reformas educativas de la segunda mitad del siglo XX, y teniendo como primer escenario el sistema educativo norteamericano y más adelante los europeos, empiezan a cobrar entidad –legal, profesional y financiera– los *servicios de apoyo externo a las escuelas*, que progresivamente se han extendido a una gran mayoría de sistemas educativos, aunque con grandes diferencias entre países³. La puesta en marcha de estos servicios se vincula a algunas situaciones clave (Moreno, 1992):

³ Moreno, J. (1992, pp. 11-45) realiza un estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a las escuelas en los distintos países de la OCDE.

- La necesidad de poner en marcha reformas educativas –o cambios diseñados, planificados y dirigidos desde la Administración- con garantías de éxito, por lo que se crea la figura de los “expertos” con competencia para orientar y acompañar las oportunas transformaciones en las escuelas, generalmente desde servicios de apoyo externos.
- La recesión económica del momento, que aconsejaba rentabilizar los escasos recursos humanos disponibles, y no duplicar esfuerzos.
- El desplazamiento de la atención, desde el profesor individualmente considerado, al centro escolar como unidad decisiva para la mejora de la educación. Este desplazamiento va a dar lugar a un profundo cambio en el modo de entender las claves para promover con éxito las innovaciones y reformas educativas.

Lo que importa destacar es que, aún hoy, se hace sentir el peso o influencia de los rasgos que caracterizaron los orígenes del asesoramiento escolar:

- Como proceso de ayuda o apoyo prestado por unos profesionales con conocimiento experto sobre diversas materias (educación especial, organización escolar, evaluación, y un largo etcétera) a los profesores y a los equipos directivos de las escuelas.
- Como una iniciativa de la Administración educativa con objeto de garantizar la aplicación de determinados cambios o reformas en el sistema educativo (a nivel nacional, regional o local), más que como una demanda de los propios centros escolares para resolver problemas internos.
- Como actividad articulada generalmente en forma de *servicios externos* a la propia escuela (aunque sin descartar en algunos casos la creación de equipos o departamentos de apoyo interno, que también han sido percibidos por muchos centros como “mensajeros” de las reformas oficiales).

Esta situación originaria la refleja muy bien Rodríguez Romero (1996b, p. 203) cuando afirma que “*el asesoramiento es una práctica educativa en sí misma contradictoria, porque fue creada para dar al profesorado un servicio que no había pedido*”.

Al observar las circunstancias que dan origen al asesoramiento escolar, es fácil imaginar su convivencia y estrecha vinculación con el desarrollo de otras prácticas cercanas:

- La formación permanente del profesorado y de los equipos directivos de las escuelas.
- La orientación educativa.
- La organización escolar.
- La supervisión o inspección.

Por ello, señala la misma autora, la función asesora se ha ido construyendo con conceptos, imágenes, estrategias, modelos y prácticas tomadas de ese otro tipo de actividades, en una suerte de extrapolación, acumulación y evolución de saberes. De hecho, gran parte de las posibilidades y limitaciones del asesoramiento escolar estriban en la borrosidad de los límites entre unas actividades y otras, siendo también uno de los aspectos que más debate ha suscitado en los últimos años.

A) Qué se entiende por asesoramiento escolar y quiénes son los asesores escolares:

Escudero (en Escudero y Moreno, 1992, p. 61) ha definido el asesoramiento escolar como un *“proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora”*. Más adelante (o.c., p. 62), el mismo autor señala que esa relación entre asesores y asesorados, *“debe estar presidida en su diseño y funcionamiento por principios normativos de orden teórico, social e incluso ideológico, pues tratándose de una acción relacional de influencia, es preciso justificar sus contenidos, sus modos de relación y el tipo de valores a los que pretende servir”*.

Completando esta caracterización, el autor precisa que esa función de apoyo, consulta o transferencia de conocimientos de diversa naturaleza para la resolución de problemas educativos, pertenece a una categoría general –el asesoramiento escolar–, que se ocupa de los procesos de dinamización, animación y facilitación del desarrollo y mejora de la

escuela. De hecho, es posible encontrar servicios de apoyo interno y externo, e iniciativas surgidas desde los niveles central, autonómico, regional, zonal o local. Esto permite dibujar en nuestro país un complejo mapa con distintos tipos de apoyo provenientes de Unidades de Programas, Centros de Profesores y de Recursos, Equipos generales y Equipos específicos, Departamentos de Orientación o Departamentos universitarios, Inspección Educativa, Servicios Sociales, entre otros.

Como ha señalado acertadamente Nieto Cano (1996, pp. 218 y ss.), nos encontramos en una situación en la que se ha extendido el concepto de apoyo escolar, aumentando el número de fuentes o agentes que lo proporcionan. Sin embargo, aún falta un planteamiento serio sobre la estructura y la cultura de relaciones sobre las que operan, con lo que se acrecienta su confusión e inoperancia –no hay mecanismos de coordinación horizontal y vertical, ni canales de comunicación estables-, por lo que en los centros escolares crece la sensación de soledad para afrontar los problemas educativos más graves.

Sea fuera o dentro de la escuela desde donde se realiza esta función de apoyo, lo que no parece admisible es considerar como piedra angular del asesoramiento sólo al “asesor” y su “conocimiento experto (sociológico, psicopedagógico o de otro tipo)”, excluyendo la participación activa y experimentada del asesorado. Como señala acertadamente Escudero (o.c.), sería lo mismo que hacer descansar un modelo de enseñanza sólo en los contenidos y en el profesor como transmisor, lo cual corresponde a una concepción lineal, impositiva y tradicional de la educación. Por nuestra parte, añadiríamos que también supone una concepción estéril de los procesos educativos que, si han de ser eficaces, no pueden prescindir en modo alguno de la idea de que el aprendizaje es una construcción del sujeto (persona u organización), ayudada por mediadores sociales, profesionales, materiales y culturales. A este argumento psicológico, se añade otro, igualmente importante, de carácter ético y político. Coincidimos plenamente con Rodríguez Romero (1996b, p. 207), cuando afirma que *“los esfuerzos de cambio poco significan al margen de un contexto particular de valores. Son precisamente los compromisos sociales y pedagógicos de una escuela los que determinan la calidad de la innovación en que se involucran”*.

B) Objetivos del asesoramiento a las escuelas:

No es posible formular ni comprender los objetivos del asesoramiento, sin explicitar de antemano el modelo teórico de asesoramiento que los define y les da sentido. En nuestro caso optamos por el modelo de asesoramiento no directivo (no prescriptivo) centrado en “la auto-revisión y el desarrollo de las organizaciones”, que persigue la capacitación del centro y de sus miembros para la resolución de sus propios problemas, y que por ello se aleja de los modelos clínico, conductista o de entrenamiento. Esta opción supone una serie de asunciones previas de gran importancia (Escudero y Moreno, 1992):

- Pensamos en el asesor escolar como experto en procesos y procedimientos de animación y desarrollo de los cambios y mejoras educativas, más que como un técnico especialista en contenidos, programas o innovaciones específicas, aún cuando esta faceta de la capacitación también sea importante. Pensamos que sus funciones principales son las de colaborador, mediador, facilitador, creador de capacidades y estimulador de la autonomía de los asesorados.
- Presuponemos que la escuela y sus miembros tienen capacidades para identificar, comprender y resolver sus problemas, por lo que la misión del asesor es colaborar a potenciar, completar y desarrollar esas capacidades.
- Sabemos que la escuela y sus miembros tienen sus propias perspectivas y recursos, que siempre han de ser conocidos e incorporados a los procesos de resolución de problemas.

En consecuencia con lo anterior, los objetivos y funciones específicas del asesoramiento serían casi un tema secundario, en cualquier caso derivable del modelo de intervención asesora por el que estamos apostando. Cada modelo de asesoramiento remite a ciertos valores, y se expresa en un conjunto de modos de hacer a través de determinados conocimientos, estrategias y técnicas.

Desde estas consideraciones de partida, y recogiendo las aportaciones de distintos autores (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1996a y 2001; Monereo y Solé, 1996; Monereo y Pozo, 2005, entre otros), podemos definir una serie de objetivos generales del asesoramiento escolar que nos sirven sobre todo para concretar el modelo de intervención

por el que optamos. Se trata de objetivos de la labor asesora que podría, por ejemplo, desempeñar un orientador o un educador social –en solitario o en el marco de algún servicio de apoyo- con profesores y/o equipos directivos de los centros educativos (ya sea una escuela, una institución educativa de similares propósitos y características, o un conjunto de instituciones):

- a) Ayudar a aumentar la capacidad y destrezas de localización, formulación y resolución de los problemas actuales y futuros, de acuerdo a una metodología adecuada a las características de la institución.
- b) Contribuir a sensibilizar y aumentar la conciencia de los miembros de la organización sobre:
 - o Los acontecimientos y procesos que afectan al funcionamiento de la institución (referentes sociológicos, políticos e ideológicos de las prácticas educativas).
 - o La importancia de la cultura y clima institucional del centro (cualidad de las relaciones, conflictos, relaciones de poder, grupos establecidos, definición de roles, estilo de liderazgo, etc.), como factores condicionantes de cualquier cambio o innovación.
 - o Las consecuencias de adoptar unas u otras decisiones sobre procedimientos de trabajo, medidas educativas, etc..
- c) Ofrecer un punto de vista complementario o diferente a los que aportan los miembros de la organización sobre un problema y sus posibles soluciones (al partir de una concepción del conocimiento como algo impregnado de valores, se asume la legítima existencia de una pluralidad de puntos de vista).
- d) Facilitar y apoyar el cambio planificado centrándose en las capacidades, actitudes, valores y procesos de funcionamiento grupal de la propia organización.
- e) Ayudar a identificar la información y los recursos disponibles y válidos para tratar los problemas que originan la demanda de asesoramiento.
- f) Contribuir a desarrollar habilidades y actitudes de comunicación y negociación entre los miembros de la institución implicados en la resolución del problema.
- g) Facilitar procesos de trabajo grupal.
- h) Contribuir a desarrollar relaciones de colaboración con personas o colectivos vinculados a la organización (por ejemplo, las familias).

- i) Contribuir como mediador, a establecer contactos de interés con otras escuelas o recursos sociales y educativos.

Desde este modelo centrado en los procesos y en el desarrollo institucional, el objetivo máspreciado del asesoramiento es la capacitación de la organización y sus miembros para resolver los problemas –actuales y futuros- que les presenta su práctica profesional. Este mismo objetivo general, nos hace preferir el término “capacitación” al de “formación” al referirnos a los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el proceso de asesoramiento para el cambio y la mejora.

En consonancia con lo anterior, nos parece que la conceptualización del asesoramiento escolar está más completa si consideramos también la perspectiva aportada por Rodríguez Romero (1996a, pp. 68-70). Esta autora define el asesoramiento⁴ como un servicio de ayuda a los problemas que deben afrontar los centros escolares, que “excluye” funciones de control, inspección o evaluación institucional⁵, pero incluye de manera explícita el apoyo al fortalecimiento del propio rol del docente, sometido a cuestionamiento, debilitación y desgaste. Esta autora, haciendo una transposición de las acciones propias del apoyo psicosocial, incorpora al asesoramiento escolar un conjunto de objetivos que nos parecen de interés:

- Prestar apoyo emocional al profesorado (que contribuya al reconocimiento social y profesional de la labor docente).
- Reforzar en los profesores el sentido de pertenencia a un grupo u organización, cuyos miembros mantienen vínculos estables por compartir pensamientos, experiencias y sentimientos, y que proporciona una comunicación confiada y contactos profesionales enriquecedores.

Lo que parece fuera de duda es que en la actualidad, permaneciendo algunas situaciones (como la necesidad de rentabilizar recursos y no duplicar esfuerzos) que dieron origen a la

⁴ La autora establece una distinción entre labores de “apoyo” y de “ayuda” a la escuela, y opta por la última acepción, que excluiría las funciones de supervisión y control escolar, más propias de la Inspección que del papel del asesor.

⁵ Son numerosos los autores que coinciden en que la supervisión y el control no forman parte de la función asesora (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Espinar y otros, 1993)

creación de servicios o equipos multiprofesionales –externos y/o internos- de apoyo a la escuela, se han añadido otras, derivadas de la aparición de algunos fenómenos sociales y educativos que añaden complejidad a la labor de las instituciones educativas por excelencia: la familia y la escuela. Nos referimos a la permanencia de los jóvenes en la escuela hasta los 16 años, al cambio en el perfil de la familia y al aumento de la desorientación familiar en sus funciones educadoras, a la violencia en sus diversas manifestaciones, a una sociedad del conocimiento crecientemente especializada y multicultural, con un mercado laboral cada vez más competitivo y cambiante que, a la vez que produce cotas de desarrollo y bienestar social sin precedentes, genera también importantes índices de fracaso escolar y exclusión en sectores desaventajados de la población que no pueden desarrollar a la misma velocidad que el resto esas capacidades que les permitirían incorporarse e integrarse plena y satisfactoriamente a la sociedad. Esta situación ha puesto a la escuela frente al reto de responder a una multiplicidad de problemas, que la comunidad escolar (familias, profesores y equipo directivo) no siempre está en condiciones de afrontar con éxito sin el apoyo de otros profesionales especializados y sin la conexión con los recursos del entorno. Como señala Fernández Enguita (2001, p. 78), *“los desafíos que se plantean a la educación superan con mucho las capacidades del docente aislado, pero no tanto las del equipo profesional del centro y, de ninguna manera, las que se derivan de la sinergia entre el centro y su entorno”*.

En consecuencia, vemos cómo la cantidad y diversidad de problemas con las que hoy se enfrentan muchos centros escolares, mantiene vivo el debate surgido hace más de tres décadas en torno a la necesidad de realizar innovaciones y cambios en la educación, tanto a nivel micro (el aula, el centro) como macro (el conjunto del sistema educativo). Y no sólo mantiene vivo el debate sobre “qué” tipo de cambios son necesarios (contenido o dirección del cambio), sino también sobre “cómo” deben promoverse esos cambios para que sean más eficaces, significativos y sostenibles (es decir, sobre la propia naturaleza de los procesos de cambio educativo), y sobre “quién” ha de participar en ese proceso (qué nuevos perfiles de asesores son necesarios y qué papel se les asigna). Con respecto a este último aspecto, observamos cómo son cada vez más los perfiles profesionales (como es el caso de los educadores y trabajadores sociales, entre otros) que entran a formar parte de los

servicios multiprofesionales de apoyo –externo e interno- a los centros que escolarizan alumnos con dificultades de aprendizaje de variada etiología: desventaja y exclusión social, discapacidad u otras. Asimismo, también se observa un incremento de los canales de comunicación y cooperación entre las escuelas y los Servicios Sociales locales y regionales, cuyos profesionales dedican gran parte de sus intervenciones al asesoramiento escolar de carácter preventivo.

En definitiva, la mejora de la educación es entendida hoy como un proceso de enorme complejidad que requiere la movilización y desarrollo de múltiples estructuras, agentes y funciones. Un proceso de aprendizaje permanente mediante el que centros, profesores y agentes de apoyo van construyendo nuevas ideas, métodos, estrategias, recursos, actitudes y relaciones (Fullan, 1990; Nieto Cano, 1996; Guarro y Hernández, 2002; Monereo y Pozo, 2005). Por ello, cualquier proceso de mejora de la escuela –por ejemplo, para hacer frente a la enorme heterogeneidad de los alumnos- pasa por la mutua colaboración de profesores, equipos directivos y agentes de apoyo externos e internos.

En todo caso se trata de “trabajar con”, y no de “intervenir sobre” los profesores y los centros. Definitivamente, el asesor escolar (pensemos en un educador social o en un orientador) no es un médico –que diagnostica una enfermedad y recomienda un tratamiento-, ni tampoco un comerciante, que identifica una necesidad y proporciona a continuación la mercancía perfectamente empaquetada para su consumo (Goodman, 1994). Se trata de una actividad facilitadora, no sustitutiva.

Por último, conviene recordar, como señalan Fernández Sierra y Rodríguez (2001, p. 55) que las peticiones de asesoramiento suelen ser un acto de honradez, racionalidad y ética profesional de los docentes que se organizan para buscar alternativas pedagógicas acordes con situaciones o problemas nuevos, pero que se pervierten cuando los asesores, en vez de apoyar el avance del colectivo docente con ideas y criterios propios y negociados, ejercen sólo como agentes propiciadores de cambios preestablecidos fuera de las escuelas.

1.1.2.3. La perspectiva psicológica: los enfoques clínico, sistémico y educativo-constructivista.

Caplan (1997), pionero de la consulta o asesoramiento desde el campo de la prevención de la salud mental, definió algunos rasgos, tipos y modos de consulta que es importante mencionar aunque sea de manera sintética (Cuadro 1).

Cuadro 1.- Rasgos, tipos y modos de la consulta según Caplan (1997)

RASGOS	TIPOS	MODOS O ESTILOS
- Los factores personales y ambientales son importantes para la explicación y el cambio de la conducta.	<i>CENTRADA EN EL CLIENTE:</i> el asesorado solicita ayuda al asesor para actuar sobre un problema planteado por otra/s persona/s (cliente/s). El objetivo del asesor es comprender la naturaleza del problema y aumentar la capacidad del asesorado para resolverlo.	<i>PRESCRIPTIVO:</i> <i>El asesor establece unidireccionalmente con claridad el tipo de intervención que ha de seguirse para resolver el problema..</i>
- Más que disponer de conocimiento técnico experto, es importante el diseño de intervenciones efectivas.	<i>CENTRADA EN EL ASESORADO:</i> el asesoramiento se centra en las posibles dificultades del asesorado para realizar su trabajo, que pueden ser: falta de conocimientos; de técnicas; pérdida de la autoconfianza; pérdida de objetividad.	<i>MEDIACIONAL:</i> El asesor es un mediador, y la función de coordinación de acciones y recursos es la fundamental.
- El aprendizaje y la generalización ocurren cuando el asesorado se considera responsable de su acción.	<i>CENTRADA EN EL PROGRAMA:</i> el asesoramiento se dirige a ayudar a diseñar un nuevo programa de intervención, o a mejorar uno ya existente. Presupone la falta de especialistas adecuados en la organización, y se necesita la ayuda de un experto.	<i>COLABORADOR:</i> Más que prescribir o coordinar, ayuda a los asesorados a definir el problema, y a diseñar, desarrollar y aplicar el plan de intervención. El asesor refuerza la autonomía del asesorado para definir y resolver sus problemas.
- La consulta es complementaria de otros mecanismos de solución de problemas en las organizaciones	<i>CENTRADA EN LA ORGANIZACIÓN:</i> surge cuando, existiendo recursos humanos en la propia organización, ésta no logra alcanzar los objetivos que se propone. Es la más compleja porque el problema suele residir en aspectos actitudinales de los miembros de la institución.	
- Las actitudes y afectos del asesorado son importantes en el asesoramiento, pero no deben tratarse directamente.		

Si nos situamos en el ámbito del asesoramiento escolar desde la perspectiva psicológica, durante las últimas décadas se observa cómo muchos de los rasgos de la consulta definidos por Caplan fueron olvidados, a la vez que se optaba por un tipo de consulta “centrada en el asesorado o en el programa”, y con un modo fundamentalmente clínico y prescriptivo.

a) El enfoque clínico

Desde luego parece difícilmente cuestionable el papel preponderante que en las últimas décadas han tenido las teorías psicológicas para fundamentar el cambio y la mejora de la educación, mereciendo especial consideración el enfoque constructivista por haber puesto “los bueyes delante del carro”, haciendo girar la investigación sobre los modelos y métodos de enseñanza en torno a las exigencias de los procesos de aprendizaje, y por lo tanto dando un protagonismo imprescindible al sujeto que aprende. Sin embargo, desde otras perspectivas psicológicas poco críticas se han extendido prácticas más cuestionables, que han llevado a generalizar la idea del psicólogo escolar como “experto” en diagnóstico (sobre todo desde el enfoque psicométrico de rasgos y factores) y en tratamientos educativos a los casos-problema desde un modelo clínico y prescriptivo de intervención⁶. Escudero y Moreno (1992, p. 58) se refieren a dos supuestos claramente cuestionables del papel de esta corriente de la psicología escolar:

- Por un lado la suposición acrítica de la existencia de modelos, procedimientos y técnicas psicológicas directamente aplicables a la resolución de gran número de problemas educativos;
- De otro, la consideración del psicólogo escolar como un experto que, en aras de su conocimiento y control de dichos métodos y procedimientos, quedaba automáticamente legitimado para:
 - a. Bien sustituir la acción del profesorado, supuestamente desconocedor de recursos y técnicas para actuar eficazmente ante determinados problemas;

⁶ Este enfoque se encuadra en el denominado modelo de asesoramiento “experto” o de entrenamiento/formación (West & Idol, 1987).

- b. Bien para prescribirle los programas que debía aplicar si quería resolver los problemas con criterios de racionalidad científica, utilizando para ello técnicas que prometían eficacia, rigor y legitimación científico-técnica.

Estos riesgos del modelo de asesoramiento basado en el “conocimiento experto” no son exclusivos del papel tradicional del psicólogo escolar, sino que han afectado y afectan a cualquier otro perfil de asesor que se comporte de acuerdo a dicho modelo. Por ello, nos proponemos destacar algunas aportaciones al asesoramiento, también provenientes del campo psicológico, que cuestionan seriamente las concepciones originarias que adoptaban un modelo clínico y prescriptivo de intervención.

b) El enfoque sistémico

A mediados del siglo XX el enfoque sistémico es adoptado, entre otras ciencias, por la Psicología, dando lugar a un nuevo modelo de intervención en el terreno de la terapia familiar y también del asesoramiento a las escuelas⁷. En este último caso, hay que destacar el trabajo realizado por Selvini Palazzoli (1990 a y b) y sus colaboradores. La clave de su experiencia es que cuando el psicólogo que colaboraba con las escuelas italianas se presentaba como “experto” (como un mago) en solucionar los problemas (de aprendizaje, de conducta, etc.) que los profesores “no sabían” resolver, y lo hacía desde un enfoque remedial y clínico (intervención directa sobre los sujetos con dificultades), en poco tiempo acababa desbordado, siendo ineficaz y perdiendo credibilidad ante la comunidad escolar que comenzaba a verlo como un “mago sin magia”. Hay que decir que en la configuración del rol de asesor como “mago” o curandero, tenían mucho que ver las expectativas de los propios profesores y familias, pues es la función que esperaban y demandaban del psicólogo escolar. Lo que estos autores proponen para cambiar la situación es que el asesor escolar aplique los principios del enfoque sistémico, tanto al analizar la propia escuela

⁷ Hay que considerar que el modelo de asesoramiento o consulta nace en el campo de la salud mental, y que desde entonces –aunque con perspectivas más o menos terapéuticas– los psicólogos, pedagogos y psicopedagogos han sido los perfiles profesionales que en mayor proporción quizá han venido desempeñando el papel de asesores escolares.

como organización, como al construir la relación de colaboración con sus miembros (profesores, directivos, familias) para no acabar ejerciendo un rol no deseado.

Con carácter general, el enfoque sistémico-ecológico de las ciencias humanas⁸, pone de manifiesto la importancia de tener presente en los procesos de resolución de problemas, el contexto socioeducativo en el que, por una parte, se desarrollan los individuos y las organizaciones y, por otra, se produce inevitablemente la intervención.

Se trata de un marco teórico general de carácter instrumental, aplicable con independencia del problema que se aborde, y del ámbito de especialización del asesor. En nuestra opinión, este enfoque tiene varias consecuencias para el asesoramiento (Vélaz de Medrano, 1998, pp. 43 y ss):

- Es preciso ayudar al individuo a conocer su medio, a comprenderlo, a concienciarse de las posibilidades y limitaciones del mismo para su realización personal, y para que pueda encarar una adaptación crítica, activa y constructiva.
- El asesor ha de considerar su intervención desde un enfoque global o sistémico, en el que se eviten las explicaciones lineales y simplificadoras de las situaciones, los problemas se aborden en toda su complejidad, se contemplen todos los actores, y se calculen las reacciones en cadena (sistémicas) que puede provocar una intervención.
- El enfoque sistémico o ecológico de la intervención parte de la consideración de las organizaciones (de la familia o del centro educativo, por ejemplo) como un sistema de interacciones (de sus miembros entre sí y con el entorno), y asume que la conducta y la capacidad individual no pueden entenderse, ni modificarse, sino en el marco de su interacción con las variables contextuales. Desde esta perspectiva, se asume el principio de individualización sin confundirlo con la intervención centrada en el caso individual.

⁸ La perspectiva ecológica, sistémica o interaccionista de la Orientación fue propuesta por primera vez en los escritos de Kantor en los años 20, siendo desarrollada más adelante por Lewin y otros muchos autores hasta hoy, en la que es la perspectiva dominante.

La visión sistémica de los procesos de asesoramiento supone comprender (Bertalanffy, 1980; Selvini y otros, 1990a y b; Vélaz de Medrano, 1990; Osborne, 1990; Watzlawick y otros, 1991):

- a) Que la complejidad de la realidad sólo se puede comprender y respetar si se aborda *globalmente*, integrando los diferentes niveles de análisis que pueden explicar lo que sucede.
- b) Que los diferentes sistemas -organizados jerárquicamente en suprasistemas y subsistemas (por ejemplo: sistema social, sistema educativo, centro educativo, aula)-, son interdependientes; es decir, que cualquier cambio que se produzca en uno de ellos afectará, en mayor o menor medida, al resto. El grado de incidencia de un sistema sobre otro dependerá de los elementos que comparten y de la consistencia y buen funcionamiento de los canales de comunicación entre ellos.
- c) Que un fenómeno determinado será causa o consecuencia de otro dependiendo de cómo se valore la cadena de acontecimientos.
- d) Que todo sistema se rige por una dinámica de equilibrios entre el cambio y la estabilidad. Dentro de cada sistema, los desequilibrios que pueden provocar los conflictos o novedades -ya sean previsibles (por ejemplo, la incorporación de niños/as de distintas culturas a un centro) o imprevisibles (la baja por enfermedad de un profesional)-, tenderán a ser asumidos con cierta rapidez con el objetivo último de restablecer el equilibrio, es decir, que la organización o sistema no deje de funcionar y lo haga "como si no pasara nada". Esta tendencia al equilibrio es propia de los "sistemas abiertos" (que intercambian información con su entorno), y es importante no olvidar que para restablecer el equilibrio se puede llegar a adoptar medidas inadecuadas, regresivas, ficticias, llegando a negar incluso la existencia de un problema.
- e) En consonancia con lo anterior, es un enfoque que ofrece una perspectiva no determinista del comportamiento de las personas, pues considera que éste no es inamovible, sino que se construye y modifica en interacción con los otros y con el contexto.

García Pérez (2003, p. 47 y 48), señala que operando con este enfoque, el trabajo de los asesores seguiría una serie de pautas, relativas tanto a la construcción de las relaciones, como al proceso de resolución de problemas. Son las siguientes:

a) Respecto a la relación asesor-asesorado:

- El asesor debe tener en cuenta que su trabajo con los profesores puede ser un elemento desestabilizador, por lo que si la escuela se encuentra en un momento de búsqueda de estabilidad puede provocar el rechazo de algunos sectores (aún dando por supuesto que la demanda de asesoramiento haya partido del centro).
- Las relaciones asesor-asesorados se construyen y dependen unas de otras (no están previamente determinadas), por lo que la manera en que el asesor plantee la relación de trabajo desde un principio, va a condicionar el lugar y actitudes que adopten los asesorados. Por ello es tan importante que ambos destierren sus ideas intuitivas acerca de los demás cuando éstas se aproximen a la Teoría de Rasgos (según la cual existen factores que configuran prototipos de personalidad estables), para operar con otras ideas de carácter interaccionista.

b) Respecto al propio proceso de asesoramiento:

- El asesor, antes de comenzar el proceso conjunto de resolución de problemas, debe conocer la institución, los grupos (subsistemas) que la componen, los canales de comunicación entre ellos y sus expectativas respecto a la necesidad de cambiar el estado actual de cosas.
- La atención de asesor y asesorados, más que centrarse en la demanda concreta que los profesores formulan, debe volverse progresivamente sobre las interacciones que se producen entre los distintos elementos implicados en el problema (comportamiento de los alumnos, estilo educativo de las familias, estrategias docentes, programas escolares, coordinación de profesores, etc.). Se trata de abordar los problemas y su solución con una mirada amplia de la realidad escolar, no sólo mirando al problema.

- Los cambios deben ser graduales, para no superar los límites impuestos por la institución, más allá de los cuales ésta se replegaría sobre sí misma. Estos cambios no deben suponer la sustitución radical de lo anterior por lo nuevo, ni deben ser un salto en el vacío. Se trata de integrar nuevos aspectos en esquemas ya existentes, en un cambio lento y progresivo que responde a una necesidad y demanda de la propia institución (Martín y Solé, 1990; Solé, 1998a y b; García Pérez, 2003).

La intervención asesora que supera el modelo tradicional de exclusiva inspiración psicologista -en la que el asesoramiento es una tarea marginal de la escuela de carácter esporádico y terapéutico realizada por un "psicólogo escolar"-, pasa a concebirse desde el enfoque sistémico como un proceso plenamente integrado en el currículo, que trasciende el marco escolar, que se realiza en colaboración con otros profesionales de la educación, y en el que los miembros de la comunidad escolar (profesores, alumnos, padres, equipo directivo) pasan de ser un elemento pasivo, a ser sujeto activo del proceso. En la actualidad, este enfoque del asesoramiento es defendido por numerosos psicólogos de la educación (Martín y Solé, 1990; Bassedas y otros, 1991; Coll, 1991; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998a y b, entre otros).

3.- El enfoque educativo-constructivista del asesoramiento

Este enfoque del asesoramiento se encuadra en un marco teórico con dos dimensiones: a) El enfoque sistémico de las relaciones, los problemas y las instituciones; b) La perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque del asesoramiento es educativo, porque señala como destinataria del mismo a la institución escolar en su totalidad y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ella (alejándose por tanto del enfoque terapéutico). Y es constructivista porque adopta un enfoque teórico que incorpora, en un marco integrado y coherente, conceptos de diversas teorías psicológicas y pedagógicas que comparten una visión del que aprende como sujeto activo que construye su propio conocimiento. Este marco permite interpretar los procesos interactivos que constituyen la actividad del asesor y los asesorados, desde una perspectiva de las instituciones educativas como organizaciones al servicio de la atención a

la diversidad de necesidades e intereses de aprendizaje y resolución de problemas (Martín y Solé, 1990; Coll, 1990; Solé, 1998a; Vélaz de Medrano, 2002). Así, este último enfoque traslada al asesoramiento conceptos (*participación guiada, aprendizaje significativo, transferencia de control, zona de desarrollo próximo, andamiaje*, etc.) que en principio fueron aplicados a la relación profesor-alumno o alumno-objeto de aprendizaje.

Explicadas en el punto anterior las repercusiones del enfoque sistémico para el asesoramiento en educación, veremos a continuación las derivadas del enfoque constructivista (Solé, 1998; Vélaz de Medrano, 1998 y 2002; García Pérez, 2003, pp. 70-71):

- a) El asesoramiento supone para los participantes implicados un acto de aprendizaje en el que se construyen, amplían o modifican los significados atribuidos a una situación educativa determinada, para intentar resolverla y/o para aumentar los recursos educativos con que cuenta la institución.
- b) El asesoramiento se propone actuar principalmente sobre las “*representaciones mentales*” que los miembros de la institución (y también el propio asesor) poseen de los hechos o problemas educativos que son objeto de asesoramiento, con el objetivo de llegar a una representación de la realidad más adecuada para propiciar la mejora de la educación. En esta línea, los pasos a seguir serían (García Pérez, o.c. p. 71):
 - b.1. Dotar de “sentido” el trabajo que se va a acometer; orientándolo a la búsqueda conjunta de respuestas a los problemas. Es necesario que los participantes en el proceso “tengan conciencia de la tarea”: no se trata de resolver un problema simplemente, sino de ser conscientes de qué sabemos acerca del proceso de resolución de problemas.
 - b.2. Explicitar las concepciones que tiene cada participante del aspecto a tratar. El apoyo del asesor se realizará a partir de los conocimientos, expectativas y actitudes previas de los participantes; debe respetarlas y promover la conciencia de las mismas para, según proceda, ayudar a enriquecerlas o a modificarlas.

b.3. Enriquecer o modificar dichas concepciones para que den lugar a actuaciones más razonadas y ajustadas. El asesor debe procurar que la institución educativa –sus miembros- se desarrolle más allá de donde hubiera sido capaz de llegar por sí sola (sin la ayuda del asesor).

- c) Al lado del enfoque más cognitivo (resumido en el punto “b”), el constructivismo reclama la adopción de la perspectiva sociocultural, para que los implicados puedan saber hasta qué punto el contexto puede haber intervenido en el origen o cristalización de un problema.
- d) Las relaciones asesor-asesorado son simétricas (no hay supeditación jerárquica, y ambos se presuponen valiosos conocimientos y experiencia, de carácter complementario).
- e) El asesor debe comprometerse con las necesidades y demandas del centro escolar, lo que incluye comprenderlas en profundidad.
- f) Asesor y asesorado pueden tener definiciones idealmente distintas del asesoramiento – del problema que ha originado el trabajo en común, de las posibles soluciones, de cómo ponerlas en marcha, etc.-, pero en el proceso de colaboración-negociación ambas posturas se pueden y deben ir aproximando: ambos aprenden.
- g) El asesoramiento buscará el fortalecimiento y autonomía de la institución, transfiriendo a ésta la responsabilidad y el control sobre los temas objeto de asesoramiento y las medidas de intervención que de él se deriven.

Desde este enfoque educativo-constructivista, Solé (1998b, p. 54 y ss) establece unos objetivos generales del asesoramiento en educación:

- Contribuir a que la institución educativa consiga un funcionamiento satisfactorio, que permita la consolidación de un proyecto compartido, de una cultura de análisis, de reflexión sobre la práctica, y de consenso en la toma de decisiones.

- Impulsar la optimización de los recursos –tanto humanos, como organizativos y materiales- de la institución educativa, para avanzar en el adecuado tratamiento de la diversidad de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando esto como algo consustancial al hecho educativo, y no anecdótico o especial.
- Adoptar y mantener una actitud de colaboración asesor-asesorados, escapando tanto de la prescripción (de recetas y tratamientos) como del excesivo distanciamiento de la realidad tratada. Favorecer por tanto la corresponsabilidad de asesor y asesorados en el proceso.

Vemos cómo la perspectiva psicológica comparte con las perspectivas social y pedagógica algunos supuestos teóricos sobre la construcción de la relación asesor-asesorados y sobre las estrategias de resolución de problemas, pero aporta elementos específicos de gran relevancia.

1.1.2.4. La perspectiva psicopedagógica: el modelo de consulta en Orientación educativa

Al incluir la perspectiva psicopedagógica, queremos llamar la atención sobre algunos aspectos fundamentales:

- Quizá se trate de la perspectiva desde la que en las últimas décadas se puede hablar con más propiedad de asesoramiento educativo, por cuanto la Orientación es el ámbito disciplinar en el que se ha definido y desarrollado teóricamente el modelo de consulta en educación, y porque , desde la perspectiva profesional, son en buena medida los orientadores quienes han venido protagonizando en las últimas décadas la función asesora a las escuelas desde los departamentos de Orientación y desde los equipos multiprofesionales de sector (al menos así ha sucedido en nuestro país desde la promulgación de la LOGSE en 1992, y aún en épocas anteriores a ésta). Sin embargo, hay que decir que también realizan actividades de asesoramiento los profesores de apoyo y los profesores especialistas de los centros escolares (profesores de educación compensatoria, de pedagogía terapéutica o de apoyo a la integración de alumnos con

necesidades educativas especiales, profesores de ámbito, coordinadores de área, de ciclo o de proyectos y programas de mejora), y unos profesores a otros, ya sea dentro de los propios centros o como asesores desde los centros de formación de profesores.

- La mayoría de las consideraciones realizadas sobre el asesoramiento en educación desde las perspectivas pedagógica y psicológica se equiparan con las que realizaríamos desde la perspectiva de la Orientación educativa. En cierto modo podríamos decir que las debilidades y fortalezas del asesoramiento surgido para promover el cambio y la innovación en las escuelas (que hemos considerado en la perspectiva pedagógica), o la diatriba entre los modelos clínico y educativo-constructivista de intervención (analizados desde la perspectiva psicológica), son debates que en la actualidad se circunscriben a dos campos: la Orientación educativa y la formación permanente del profesorado, sin que se haga referencia distintiva –a no ser en los textos que, como éste capítulo, realizan una aproximación histórica al tema- a las otras dos perspectivas mencionadas. También por esta razón, pensamos que se sentirán especialmente aludidos por el término “asesor”, los orientadores y los asesores de los centros de formación de profesores (con independencia de la denominación que estos centros reciban en cada Comunidad Autónoma).

En consecuencia con lo dicho no procede volver a tratar lo ya tratado, sino avanzar con la aportación de algunos conceptos y valoraciones a propósito del modelo de consulta o asesoramiento en Orientación, de la valoración de la situación actual del asesoramiento psicopedagógico en nuestro país, y de la necesaria colaboración de los orientadores con otros profesionales de la educación que también son potenciales asesores internos o externos a las escuelas⁹.

Para aquellos lectores que no están familiarizados con el ámbito de la Orientación educativa, presentaremos a continuación algunos conceptos básicos, así como el marco institucional en el que los orientadores –con las correspondientes diferencias entre Comunidades Autónomas- desempeñan su labor asesora. Nuestro propósito es aumentar el

⁹ A los lectores interesados en profundizar en el concepto, modelos, programas y evaluación en el campo de la Orientación e intervención psicopedagógica, les remitimos a una publicación anterior (Vélaz de Medrano, 1998).

conocimiento mutuo de profesionales que deberían estar llamados a trabajar juntos. Por la temática y destinatarios de esta obra, nos referiremos fundamentalmente a orientadores y educadores sociales.

** Orientación educativa e intervención psicopedagógica*

Para definir el concepto y funciones de la Orientación es preciso recurrir a una diversidad de fuentes o perspectivas: histórica, epistemológica, profesional, política y científica. Esto nos llevará a considerar tanto las situaciones o problemas a las que ha ido tratando de responder, como los nuevos conocimientos que han ido generando ciencias como la Psicología, la Pedagogía y la Sociología, factores que, sin duda, han sometido el marco teórico-práctico de la Orientación a un proceso de evolución. Por otra parte, el proceso de institucionalización pública de los servicios de Orientación establecido en cada país o región, también han incidido de manera significativa en la propia concepción de la Orientación y en las funciones que en el ámbito de la intervención le ha sido asignadas. Por último, y en estrecha relación con los diversos factores señalados, tanto las aportaciones de la comunidad científica en el terreno de la investigación básica y aplicada en Orientación, como los profesionales que la han llevado a la práctica son también una fuente de obligada referencia para poder delimitar una concepción de su enfoque y funciones actuales. Todos los aspectos mencionados configuran un determinado marco epistemológico, conceptual y metodológico en torno a lo que ha sido, es y debería ser la Orientación educativa, sus áreas y contextos de intervención e investigación.

La Orientación propiamente dicha -como ciencia y como movimiento profesional organizado- surge a comienzos del siglo XX. La difícil situación que padecían los jóvenes de clase trabajadora en el siglo XIX como consecuencia de una Revolución Industrial que va a determinar un sistema productivo basado en la división del trabajo, justifica la estrecha vinculación que se aprecia entre el ámbito profesional y el surgimiento de la Orientación como ciencia en la primera década del siglo XX. Por otra parte, el primer intento de integrar la educación en los programas escolares se debe a J.S. Davis, que como

Administrador escolar en Detroit introduce en 1900 un programa de "orientación vocacional y moral" en las escuelas secundarias.

Pese a que la inserción de la educación en los procesos educativos formales y ordinarios fue en sí misma un gran avance, de esa época arrancan también dos concepciones contrapuestas de la Orientación e intervención psicopedagógica cuyas repercusiones han llegado hasta nuestros días:

- La Orientación como distribución y ajuste de los alumnos a las exigencias y reglas del sistema escolar.
- La Orientación como función educativa, donde educar es orientar para la vida.

La primera de ellas considera que las causas del fracaso escolar están en el alumno y que, por tanto, hay que corregir -mediante el oportuno tratamiento- su conducta a fin de hacerle compatible con las normas y reglas establecidas por el sistema escolar. Se acepta la bondad e inalterabilidad del currículo y de los planteamientos educativos adoptados, por lo que se emplean exclusivamente criterios externos al alumno (sociales y legales) para evaluar su rendimiento. La intervención psicopedagógica desde esta posición se caracteriza por lo siguiente (Rodríguez Espinar y otros, 1993, pp. 20-21):

- De haberlos, los servicios de Orientación del sistema educativo se centran en evaluar a los alumnos para distribuirlos en los diferentes grupos, ramas o vías educativas (reproduciendo así el sistema establecido y, con ello, las desigualdades sociales).
- La necesidad de los orientadores de consolidar su imagen profesional, así como los modelos y técnicas empleadas les llevan a actuar como "expertos únicos", lo que ha tenido dos graves consecuencias hasta hoy: a) la escasa participación y corresponsabilización del profesorado en la actividad orientadora; y b) al asumir el papel de solventadores de todos los problemas de aprendizaje, los orientadores quedaron prisioneros de un reto que difícilmente podían afrontar sin la colaboración del profesorado.

¹⁰ Esperemos que el establecimiento por la nueva Ley de Calidad de la Educación (LOCE) de itinerarios formativos en la Educación Secundaria Obligatoria, y de nuevas pruebas selectivas, no devuelva la labor de los orientadores a lo que fue en sus orígenes a principios del siglo XX.

Esta concepción de la Orientación que ha prevalecido hasta los años 80, la configuraba como una actividad bastante limitada por las razones que exponemos a continuación:

- Se concibe fundamentalmente como una intervención individual y directa (según el modelo de *consejo*), orientada a la resolución de los problemas del sujeto (función remedial).
- Se da una importancia crucial al diagnóstico de las capacidades del sujeto, generalmente con el fin de adaptarlo a la situación o a las demandas de la educación o la profesión (función de distribución y ajuste).
- Finalmente, estas conceptualizaciones ponen de manifiesto que la intervención se limita a los contextos institucionales educativos (el orientando siempre es el alumno del sistema educativo formal), quedando olvidada -o en segundo plano- la colaboración con el profesorado, y la intervención en otros contextos: como el contexto social o comunitario, los contextos educativos no formales y las organizaciones o empresas.

La concepción alternativa de la Orientación derivada directamente de los pioneros de la defensa de la equivalencia entre orientación y educación, mantiene unos principios y modelos de intervención bien distintos. En los años 30 Brewer ya sostenía que *"orientar no es adaptar, condicionar, controlar, dirigir o tomar responsabilidades por otro, sino ofrecer a los alumnos la ayuda necesaria par que comprendan, organicen, amplíen y desarrollen sus actividades individuales y cooperativas"*. Desde esta perspectiva se considera que el carácter integrado de la personalidad del alumno reclama una experiencia educativa globalizada que sólo puede hacerse realidad en el conjunto de experiencias que la escuela le ofrece. En consecuencia:

- Se asume que educar es mucho más que instruir.
- El profesorado (el equipo docente) se convierte en el agente natural de la Orientación, y el curriculum constituye la vía natural a través de la cual han de lograrse los objetivos y metas orientadores.
- El proceso de Orientación se debe llevar a cabo en todas las etapas educativas, en cada una de las clases o actividades, y a lo largo de todo el horario escolar.

- La Orientación se extiende a lo largo de toda la vida, incluye labores de asesoramiento, y la intervención en distintos contextos educativos.

** Concepción actual de la Orientación educativa*

La cierta confusión terminológica -casi siempre de raíces conceptuales- que se aprecia en torno a la Orientación no es un fenómeno nuevo, es un problema histórico que no afecta sólo a la Orientación, sino que se extiende a muchos otros campos epistemológicos afines (la Educación Social es otro ejemplo). Esta confusión deriva tal vez de la falta de precisión a la hora de delimitar los principios que fundamentan el concepto y funciones de la Orientación y, en consecuencia, sus objetivos, modelos, áreas y contextos de intervención, los agentes de la orientación o las metodologías empleadas. Pero como decimos, esta situación no es nueva, sino que se arrastra desde el surgimiento del movimiento organizado de la Orientación a comienzos de siglo, y discurre, a nuestro juicio, en torno a tres fuentes de confusión principalmente:

- a) La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, etc.) para especificar su significado;
- b) La utilización indistinta (en inglés) de términos conceptualmente diferentes (*counseling* o consejo y *guidance* u orientación) para referirse genéricamente a la intervención orientadora, que tanto daño ha hecho a la clarificación conceptual y a la práctica profesional;
- c) La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los orientadores (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza, entre otras).

Para completar esta primera aproximación a la *concepción educativa de la Orientación* -en la que más adelante profundizaremos-, quisiéramos señalar siguiendo a Rodríguez Espinar y otros (1993, pp. 31-34), una serie de presupuestos que consideramos implicados en esta actividad:

- La defensa del valor y dignidad de la persona constituyen un principio irrenunciable de la función orientadora.

- El “llegar a ser” se consigue a través de un proceso de desarrollo personal, entendido no como una mera maduración, sino como una construcción resultante del proceso de interacción entre las características de la persona y el medio.
- La meta de la Orientación, como la de la educación, es lograr la plena autorrealización del sujeto. Esto implica que éste sean libre, autónomo y responsable en todas las manifestaciones de su personalidad.
- El proceso de orientación puede ser considerado como un proceso de aprendizaje. En consecuencia, requiere ser planificado sistemática y profesionalmente, organizado lógicamente y psicológicamente, atender a la dimensión preventiva, formativa y correctiva, dar cabida a una variedad de técnicas y estrategias, y estar centrado en la adquisición de competencias básicas que permitan la comprensión de los factores motivadores de la conducta propia y ajena, así como la posibilidad de generar adecuados mecanismos de autocontrol y regulación personal.
- Considerar la Orientación como una tarea educativa supone admitir que el cumplimiento de sus funciones reclama la convergencia de esfuerzos de todos los agentes comprometidos en un proyecto educativo.

En estas afirmaciones se aprecian ya los principios que fundamentan la concepción actual de la Orientación educativa: prevención, desarrollo e intervención global o sistémica.

En las distintas definiciones contemporáneas de la Orientación educativa se aprecian algunos elementos comunes:

- La consideración de la Orientación como ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas, no estando limitado de antemano en el espacio (se aplica en distintos contextos y áreas de intervención), ni en el tiempo (debe tener lugar a lo largo de toda la vida de los sujetos). Esta consideración en sentido amplio es uno de los factores principales que explican la apertura de nuevos campos de intervención e investigación en Orientación.

- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- Todas las definiciones se refieren a la Orientación como un proceso incardinado en el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- En algunas definiciones de forma explícita y en otras implícitamente, se aprecia el predominio -aunque no la exclusividad- de un modelo holista o sistémico de intervención psicopedagógica.
- En consecuencia, en todas ellas están presentes los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

Como se desprende de este análisis, la concepción actual de la Orientación educativa viene a desterrar la idea de que ésta sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basado en la relación clínica o terapéutica directa (orientador-cliente), o un mero servicio de información profesional. Hoy se asigna a la Orientación no sólo una función remedial y terapéutica -que en ciertas ocasiones puede y debe tener-, sino principalmente preventiva, en la que el contexto del alumno o alumna es tenido en cuenta y trasciende el ámbito puramente escolar. En consecuencia, la Orientación no sólo compete al orientador, sino a todos los educadores, cada uno en el marco de sus respectivas competencias. Como síntesis de cuanto hasta aquí se ha dicho, definimos el campo de la Orientación educativa como:

Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, sistémica y colaboradora que se dirige a las personas, las instituciones y/o el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de las personas a lo largo de las distintas etapas de su vida con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales.

Y si atendemos al propósito último de esta actividad, orientar es la *intervención profesional que contribuye a ayudar a las personas desde la infancia a imaginar, planificar y llevar a cabo un proyecto de vida satisfactorio, acorde con sus necesidades, posibilidades y motivaciones. En definitiva, es estructurar de la manera más personalizada posible el*

proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el máximo desarrollo (intelectual, emocional, social, y vocacional) de la persona, de acuerdo con sus necesidades y posibilidades a lo largo de las distintas etapas de su vida.

En consecuencia, el orientador es un profesional que colabora con otros profesionales de la educación en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, desde una perspectiva psicopedagógica.

Por todo lo dicho, orientar no es informar, adaptar, condicionar, controlar, dirigir o tomar responsabilidades por otro, sino ofrecerle la ayuda necesaria para que comprenda, organice y priorice sus propias competencias, actividades y decisiones, como ya recomendaba Brewer, el padre de la orientación educativa, en los años 30.

** El sistema institucional español de Orientación e intervención psicopedagógica*

El modelo institucional de Orientación en el sistema no universitario que en buena medida sigue vigente –aunque ha sufrido variaciones organizativas-, fue establecido en la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) -hoy reformada por la Ley de Educación (LOE)-, cuyos aspectos organizativos y funcionales se regularon en la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros* (LOPEG, 1995). La LOGSE (Art. 2.3g) consideraba la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional como uno de los 11 principios que deben guiar la actividad educativa. Asimismo, en su artículo 55 establecía que la Orientación educativa es un factor de calidad de la educación.

No es aventurado decir que en el sistema educativo español de los años 90 se adoptó un modelo de intervención que se ajusta al modelo de asesoramiento colaborativo, relegando a actuaciones concretas la intervención directa del orientador con el alumnado. En concreto, adopta un determinado enfoque del modelo de consulta que podría caracterizarse por los siguientes rasgos:

- Dirigido a promover el cambio y a mejorar las relaciones (información, comunicación, coordinación) entre los distintos agentes educativos (profesores, tutores, padres, equipos de apoyo, etc.)
- Con un estilo de intervención colaborador y mediador (la consulta se enmarca en la colaboración entre el orientador y los demás agentes educativos para diseñar, aplicar y evaluar la intervención psicopedagógica).
- Con función preventiva y orientada al desarrollo personal e institucional desde un planteamiento sistémico y ecológico.

Como se irá argumentando más adelante, los rasgos fundamentales del modelo institucional establecido por la LOGSE son los siguientes:

- Articulado con profesionales organizados en departamentos o servicios internos y/o externos a los centros, interviniendo por programas comprensivos e integrados en el currículo a través de una estructura en tres niveles: aula/tutor; centro/Departamento de Orientación; sector/Equipos multiprofesionales. *"La orientación es inseparable del conjunto de la acción educativa y en este sentido compete a todo el profesorado y se desarrolla, fundamentalmente, a través de la acción tutorial. No obstante se ha considerado necesario contar también con otros recursos especializados que colaboren con el profesorado: los Equipos de sector para escuelas y centros, y los Departamentos de Orientación en los Institutos"* (MEC, 1990).
- Intervención basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, y de carácter proactivo.
- Intervención fundamentalmente grupal (la Orientación como derecho de todos los alumnos).
- Predominio de la intervención indirecta del orientador -salvo en casos aislados- reservándose la intervención directa a tutores, profesores y padres. Por ello el modelo incorpora el papel del orientador como *asesor* (dinamizador, mediador y agente de apoyo).
- Contexto o estilo de trabajo colaborativo (el orientador como miembro de equipos formados por distintos profesionales que trabajan interdisciplinariamente).
- Se contempla la utilización de distintos tipos de recursos o mediadores: humanos, ambientales, materiales y tecnológicos.

Por su parte, la última *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), mantiene la orientación como derecho del alumnado, factor de calidad de la educación –reforzando la importancia de la orientación profesional- y el enfoque preventivo y educativo, pero al estar

transferidas las competencias educativas a todas las Comunidades, ya no establece la estructura, por lo que la creación de departamentos o servicios de orientación internos o externos a los distintos tipos de centros (infantil, primaria, secundaria), varía por CC.AA. Pero veamos con más detenimiento las características y los propósitos del sistema español.

** Funciones y estructura organizativa de la Orientación en el sistema educativo español:*

Es sabido que los alumnos difieren unos de otros, y que el bagaje personal, cultural y social con el que los niños y niñas acceden a la escuela, así como el contexto en el que va transcurriendo su vida escolar, son condicionantes importantes del éxito o del fracaso académico, con todo lo que ello lleva consigo. Por ello, el esfuerzo por hacer realidad en el contexto de los centros educativos el principio general de igualdad de oportunidades ante la educación, es un requisito imprescindible de la calidad de la misma. En consecuencia, las distintas funciones que han de desempeñar los profesionales de la Orientación se enmarcan en el *principio de inclusión o atención a la diversidad* de necesidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, entre las que se encuentra la atención a aquellos que presenten *necesidades específicas de apoyo educativo*.

Las actuaciones para la compensación de las desigualdades no pueden plantearse aisladamente o en paralelo al funcionamiento ordinario del sistema educativo (como se haría desde un modelo de servicios), sino que deben ser el propio modelo y estructura del sistema y del currículo los que constituyan una respuesta eficaz. Es decir, que los esfuerzos deben estar orientados en primer lugar a eliminar los signos de ineficacia del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo a buscar la eficacia de determinadas estrategias compensadoras. Para ello, el desarrollo del currículo en cada centro debe estar presidido por el principio de atención a la diversidad, que se traduciría en "*el respeto a la diferencia en el ritmo de aprendizaje, el reconocimiento de la diversidad en cuanto a los procesos y contenidos de la educación y en la constatación de formas diferentes de conocimiento en los distintos grupos sociales*" (Yuste et al, 1994, p.110).

En este sentido, la Orientación, entendida como un elemento inherente a la propia educación, tiene que contribuir al logro de una formación integral, en la medida que aporta asesoramiento y apoyo técnico para lograr aquellos aspectos más personalizadores de la

educación. Por todo ello, es una actividad de carácter global y en gran medida compartida, pues aunque existan una serie de ámbitos prioritarios de intervención de cada profesional, la colaboración entre órganos y equipos de apoyo a la escuela es indispensable.

Este modelo general de intervención tiene importantes diferencias con el modelo tradicional o “modelo clínico”, en el que el diagnóstico psicopedagógico y el tratamiento de casos problemáticos constituyen las funciones básicas del profesional de la orientación. Frente a estos planteamientos, el modelo vigente asume un enfoque de la orientación que puede caracterizarse como educativo, es decir, *social, propedéutico, sistémico, institucional y centrado en programas de intervención global*. Y aunque cada uno de estos rasgos tengan sentido en sí mismos, es su combinación lo que da carta de naturaleza al modelo:

- Se trata de un enfoque social de la Orientación porque implica una propuesta de intervención de amplio espectro, al tener como destinatarios a todos los sujetos del contexto educativo en el que se interviene, y no únicamente a aquellos alumnos que presentan determinadas discapacidades o problemas.
- Tiene un carácter fundamentalmente preventivo, centrándose en el desarrollo integral del sujeto (pues educamos a personas concretas y a personas completas), aunque sin olvidar el carácter remedial que necesariamente tendrá en ocasiones.
- Se trata de un modelo sistémico porque se parte de la consideración de la educación y del centro educativo como un sistema de interacciones (de sus miembros entre sí y con el entorno), y porque se asume que la conducta y la capacidad individual no pueden entenderse -ni modificarse- sino en el marco de su interacción con las variables contextuales que, en nuestro caso, nos remiten al centro y a las familias
- Desde una perspectiva estructural, este enfoque de la intervención psicopedagógica se canaliza en nuestro país a través de un modelo organizativo y funcional que se desarrolla a tres niveles o en tres subsistemas interrelacionados:
 - o En el aula o grupo de alumnos: el profesor-tutor.
 - o Y en el centro: a través de una unidad o departamento interno de Orientación (aunque no todas las CC.AA. han optado por esta estructura en todas las etapas).
 - o En el sector o zona escolar: equipos o servicios de apoyo psicopedagógico.

En consonancia, los objetivos básicos de este modelo institucional son los siguientes:

- Ofrecer una respuesta educativa en varios ámbitos interrelacionados: personal, académico y profesional.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades generales de todos los sujetos (aprender a ser, a vivir, a convivir, a pensar y a decidir), dando respuesta al mismo tiempo a los alumnos con necesidades específicas.
- Mejorar las condiciones generales del contexto educativo en el que se interviene con el fin de prevenir problemas de aprendizaje.
- Implicar en esta tarea a todos los sectores que forman la comunidad educativa (profesorado, padres y madres, instituciones y servicios del entorno, etc.).
- Incardinar los criterios y estrategias de orientación en el currículo del centro.

En definitiva, el modelo teórico de intervención que se propugna, da prioridad a los principios de prevención y desarrollo, se dirige al conjunto de la comunidad escolar y está protagonizado por ella, y tiene un carácter proactivo, al orientar la intervención hacia el contexto que podría generar los problemas. No debe confundirse pues este modelo de intervención con la proliferación y yuxtaposición de programas paralelos al Proyecto Educativo del centro. No tendría mucho sentido que mientras en el tiempo destinado en el horario escolar a las distintas áreas o materias del currículo los alumnos no disponen de la oportunidad de aprender a dialogar, a disentir, a argumentar o a contrastar sus opiniones, el orientador dedicara un tiempo específico para el desarrollo de programas de "enseñar a pensar", o de "técnicas de estudio". Lo mismo ocurriría con los programas para desarrollar las "habilidades sociales" en un contexto escolar poco participativo, o con los destinados al desarrollo del autoconcepto y la mejora de la autoestima, en un centro cuyos métodos de evaluación de los aprendizajes no contemplan nunca la autoevaluación, o lesionan la confianza de los alumnos en sus propias capacidades de mejora.

La complejidad de esta tarea, y la eficacia de las intervenciones requieren la coordinación e integración de las distintas unidades y profesionales. Para ello, es imprescindible que haya un marco de referencia común, que no es otro que el constituido por el Proyecto Educativo

de cada centro, en el que debe estar integrado el plan de orientación y atención a la diversidad.

** La función asesora de los orientadores: un análisis crítico de los retos y dilemas a los que se enfrentan*

Las conclusiones de una investigación realizada en 1997 sobre lo que los orientadores de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid pensaban, sentían y esperaban sobre su desarrollo profesional (Vélaz de Medrano et al, 2001) son muy ilustrativas respecto a los retos y contradicciones del modelo de intervención psicopedagógica en la práctica.

Las conclusiones de este estudio –ampliamente refrendadas por los orientadores en diferentes reuniones y encuentros- apuntan a que el modelo que en general parece más extendido –o mejor, el que dicen que “les es posible aplicar”- se aleja en cierta medida del modelo que propugna una concepción moderna de la Orientación (de colaboración entre profesionales, centrado en la prevención y en el marco del currículo) y que, según los distintos autores, se ha dado en denominar “modelo educativo”, “modelo constructivista” o “modelo comprensivo de asesoramiento interviniendo por programas” (Vélaz de Medrano, 1998). Aunque con excepciones notables, el modelo que parecía estar siendo aplicado en ese momento –tenemos razones para pensar que debido a las demandas y limitaciones impuestas por las expectativas de la comunidad escolar y la realidad de los centros- recuerda en ciertos aspectos al tradicional modelo clínico y de servicios, en el que son frecuentes las intervenciones aisladas, realizadas por un “especialista” (relaciones asimétricas), con carácter remedial y como respuesta externa a unas demandas, y por lo tanto no siempre enmarcado en el Proyecto Educativo del centro. Aunque se trata sin duda de una conjetura que habría que contrastar, son varias las razones que nos llevan a tomarla en consideración, y que se derivan directa o indirectamente de la información recogida en este estudio:

- La influencia que parecen tener las constantes demandas de atención individual y remedial por parte de alumnos, familias, tutores y profesores, en la configuración del

trabajo cotidiano de los orientadores. Cabría también preguntarse entonces, si les queda tiempo para realizar otras funciones.

- El hecho de que, si ponemos en relación las necesidades de formación con las funciones de los orientadores, vemos cómo aquellas tareas a las que dicen dedicar más tiempo (docencia, información y orientación académica y profesional a los alumnos y a sus familias) son también –con excepción de la evaluación psicopedagógica- sobre las que parecen sentirse más preparados a juzgar por la poca demanda de formación permanente que reciben. Además, existe coincidencia en el hecho de que las funciones que realizan en menor medida (el asesoramiento colaborativo y la coordinación de los agentes educativos) sean también las que concitan sus principales demandas formativas. ¿Sería descabellado suponer que en este caso se está haciendo realidad el principio de que tendemos a centrarnos en las tareas que mejor desempeñamos, relegando aquellas para las que nos sentimos menos preparados por temor a realizarlas mal?.
- A ese principio explicativo del funcionamiento profesional, se le sumaría otro, según el cual los orientadores pueden estar encontrando mayores facilidades para realizar las funciones que no demandan la participación y colaboración de otros (como la atención directa a alumnos y familias), pues el trabajo educativo colaborativo resulta aún una tarea compleja por la falta de tradición, o por las resistencias que se encuentran todavía en los centros, entre otras posibilidades. Sin duda estos profesionales parecen optar por un ritmo lento y negociado de colaboración.

Aunque no disponemos aún de suficiente evidencia empírica para considerar que estas tendencias identifican el modelo de intervención psicopedagógica más extendido –pese a que haya sido en buena parte refrendada en investigaciones posteriores sobre el tema (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005a y b), desde luego sí ayudan a comprender las prácticas profesionales que parecen predominar entre los orientadores que han participado en este estudio. En todo caso, es importante reiterar que los orientadores no se sienten cómodos en modo alguno con la situación “posibilista” que se acaba de describir. Y aunque no se lo hemos preguntado directamente, parece que tampoco lo están con el modelo de intervención que se infiere.

Con independencia de la dimensión del desarrollo profesional a la que nos refiramos, hay una conclusión de carácter más general que las hasta aquí expuestas y que impregna la opinión de los orientadores en todos aquellos aspectos por los que se les preguntó en aquél momento. Nos referimos a la ausencia de claridad que desprende toda su situación profesional. Esa ambigüedad en el modelo lleva a un *posibilismo* (“hacemos lo que podemos”) que a su vez acaba desembocando en *relativismo*. A partir de aquí son muchos los interrogantes que es preciso despejar, no sólo para mejorar el desarrollo profesional de los orientadores –que se puede decir sin temor a exagerar que no lo están teniendo fácil-, sino también para cumplir el principal objetivo de su presencia en el sistema educativo: la mejora de la calidad de la educación para todos.

Tras más de una década de la aprobación y puesta en marcha de la LOGSE (1992), y con ella de la incorporación de los orientadores –psicopedagogos- a los centros escolares, y pese a los cambios –sobre todo estructurales- que han ido implantando las CC.AA., parece excesivo pensar que la comunidad escolar los sigue percibiendo fundamentalmente como “mensajeros” de las reformas educativas, aunque siga siendo esa una de las funciones que les atribuyen algunas administraciones (Vélaz de Medrano et al, 2009). Cada vez más su tarea, al igual que la de los equipos multiprofesionales de apoyo externo, responde a las crecientes demandas internas de muchos centros que, o bien se ven desbordados por la especial complejidad de los problemas (altos índices de fracaso escolar, problemas de convivencia, excesiva heterogeneidad del alumnado, aparición de “guettos” escolares, entre otros), o simplemente porque desean repensar la educación que imparten para mejorar su calidad. En todo caso, la aplicación de un modelo de consulta o asesoramiento de estilo colaborativo demanda un cambio en la cultura institucional de algunos centros escolares, pero también la adopción de medidas políticas que faciliten su tarea. Esta descripción del contexto de trabajo de los orientadores, podríamos hacerla extensible a cualquier otro profesional que desempeñase funciones de apoyo o asesoramiento para ayudar a resolver los problemas a los que se enfrentan las instituciones educativas en la actualidad.

** La colaboración entre los orientadores y otros profesionales de la educación desde la consideración del concepto actual de Orientación educativa*

Pese a que se están dando pasos importantes hacia la creación de un verdadero sistema de integral de apoyo a la educación, a las escuelas, que vaya más allá de los servicios de orientación, e integre también los servicios sociales, de salud, de empleo, etc., el trabajo en red no es aún una realidad en nuestro país.

En un momento de creciente complejidad de la educación y de los centros escolares, es creciente la incorporación de diversos perfiles profesionales –como educadores y trabajadores sociales, mediadores interculturales- a los departamentos de Orientación de los centros y a los equipos de apoyo externo, para contribuir con los orientadores y con el profesorado al logro de esa educación renovada y de calidad que la sociedad está demandando. Como ha señalado recientemente Ortega (2003, pág. 54) *“en una institución escolar que debe atender múltiples demandas, la figura mediadora del educador social puede desempeñar un importante cometido, facilitando la integración de distintos entornos educativos..., en la educación familiar, la atención a problemas de protección y conflicto en la infancia...en un plan estratégico que pretenda el máximo bienestar infantil y juvenil, así como el reequilibrio de los contextos en que se desarrolla”*.

Al mismo tiempo, la colaboración de los orientadores con y desde los servicios sociales es importante para aportar sus conocimientos sobre la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje, sobre la orientación para la inserción laboral y el desarrollo de la carrera profesional, y sobre los propios procesos de asesoramiento en materia educativa.

Este enfoque comunitario del asesoramiento multiprofesional, aunque no sea la única medida a adoptar (pues son necesarias voluntad y medidas políticas de amplio alcance), puede contribuir enormemente a mejorar la conexión y coordinación entre los servicios sociales, las unidades de atención al menor, las familias, las organizaciones sociales que se ocupan de la inserción sociolaboral de menores en riesgo, y los propios centros escolares.

En definitiva, la coordinación de profesionales y servicios encuentra su mayor justificación en la idea de que la educación no se limita a la escolarización.

1.1.2.5. Aportaciones de las distintas perspectivas a la concepción actual del asesoramiento para la resolución de problemas educativos

Si excluimos el modelo lineal o tecnológico de cambio o mejora de la educación –que mantiene a los prácticos en un papel de consumidores pasivos del conocimiento teórico producido por la investigación proveniente de la “academia” y prescrito desde la Administración-, encontramos que las perspectivas analizadas¹¹ -social, pedagógica, psicológica y psicopedagógica- comparten aspectos muy importantes acerca del asesoramiento, que configuran la concepción que podemos considerar predominante en la actualidad.

- a) El proceso asesor debe iniciarse a demanda de los asesorados.
- b) Todo proceso de asesoramiento está orientado al cambio o la mejora, por lo que supone un cierto cuestionamiento de lo existente y la producción de alguna transformación (con todos los riesgos y amenazas que ello pueda suscitar).
- c) El asesoramiento es un proceso de reflexión dialéctica entre conocimiento teórico y práctico, que tiene lugar entre profesionales de formación y experiencia complementaria (en una relación simétrica). En ese proceso, el conocimiento teórico no sólo se “utiliza o aplica”, sino que se “reconstruye” y se “genera” desde la reflexión sobre la práctica.
- d) La estrategia o esquema de trabajo para conducir el trabajo asesor, generalmente responde a la lógica de los procesos de resolución de problemas, entendida como un proceso de aprendizaje colectivo en la práctica.
- e) Son las instituciones u organizaciones las protagonistas y destinatarias preferentes del trabajo asesor –más que personas o profesionales aislados-; ellas son también las protagonistas y responsables últimas de los cambios y mejoras, que a su vez redundarán en el desarrollo personal y profesional de sus miembros.

¹¹ García Pérez, J.R. (2003) realiza un interesante estudio comparado de las distintas perspectivas, a partir del análisis de 4 elementos centrales: marco teórico, funciones y objetivos del asesoramiento, habilidades y recursos del asesor, y líneas de investigación desarrolladas. Asimismo analiza otros elementos colaterales: ventajas y desventajas de los distintos tipos de asesoramiento: interno/externo, directo/indirecto; preventivo/reparador; de servicios/por programas.

- f) El asesoramiento en educación es una actividad impregnada de valores que, por la naturaleza de los problemas que afronta y las relaciones que en el proceso se establecen entre los participantes, han de ser objeto de formulación y reflexión.
- g) La relación asesor-asesorados ha de constituir un acto de aprendizaje y de colaboración: el asesor debe colaborar con los asesorados y potenciar sus capacidades y su autonomía, no sustituirlos en sus funciones.

Es precisamente este último e importante rasgo que caracteriza las relaciones entre los participantes en un proceso de asesoramiento, el objeto del próximo tema.

1.2. EL ASESORAMIENTO COMO PROCESO DE COLABORACIÓN PROFESIONAL

El estilo colaborador de asesoramiento es defendido desde todas las perspectivas (social, pedagógica, psicológica, psicopedagógica), pero aún debemos analizar en qué consiste colaborar, los elementos presentes en una relación de colaboración eficaz, así como el proceso de construcción del papel de asesor-colaborador.

1.2.1. Elementos de una relación de colaboración eficaz

El modo colaborador de asesoramiento se ha venido defendiendo como la solución a muchos problemas de la intervención en educación, pero a veces también puede constituir un problema en sí mismo. Al menos, la construcción de unas relaciones satisfactorias de colaboración son el punto de partida del proceso, y debe ser el primer objetivo del asesor.

West & Idol (1987, pág. 390) definen el asesoramiento en colaboración como “*un proceso interactivo que permite a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento, generar soluciones creativas para la resolución de problemas definidos conjuntamente*”.